

Heller, Steven

**"Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere". Von der Not der Praktiker, zwischen Anspruch und Wirklichkeit von integrativem Unterricht vermitteln zu müssen**

*Pädagogische Korrespondenz (2011) 43, S. 31-47*



Quellenangabe/ Reference:

Heller, Steven: "Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere". Von der Not der Praktiker, zwischen Anspruch und Wirklichkeit von integrativem Unterricht vermitteln zu müssen - In: Pädagogische Korrespondenz (2011) 43, S. 31-47 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88233 - DOI: 10.25656/01:8823

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88233>

<https://doi.org/10.25656/01:8823>

in Kooperation mit / in cooperation with:



#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 43

FRÜHJAHR 2011

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,– EURO zzgl. 5,– EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2011 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5      **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Karl-Heinz Dammer*  
All inclusive? oder: Dabei sein ist alles?  
Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen
- 31     **KÄLTESTUDIE I**  
*Steven Heller*  
„Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere.“  
Von der Not der Praktiker, zwischen Anspruch und Wirklichkeit von integrativem Unterricht vermitteln zu müssen
- 48     **FORSCHUNGSNOTIZEN**  
*Andreas Gruschka*  
Exzellenzcluster in Exzellenzinitiativen
- 65     **DAS AKTUALISIERTE THEMA**  
*Günter Kutscha*  
Bildung im Medium des Berufs?
- 84     **DISKUSSION**  
*Andreas Gruschka*  
Zur Unverzichtbarkeit der „Bildung im Medium des Berufs“ – eine Replik zu Günter Kutscha
- 88     *Günter Kutscha*  
Anmerkungen zur Replik von Andreas Gruschka
- 91     **KÄLTESTUDIE II**  
*Karin Kersting*  
Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit.  
Zur Aktualität der Kältestudien
- 106    **DOKUMENTATION**  
Sprachungeheuer der Bildungsforschung

*Steven Heller*

„Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere.“

Von der Not der Praktiker, zwischen Anspruch und Wirklichkeit von integrativem Unterricht vermitteln zu müssen

## I

Wie von Dammer in diesem Heft geschildert, stehen die funktionale und die emphatische Bedeutung von Inklusion in einem antagonistischen Verhältnis. Den pädagogischen Akteuren des „gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung“ wird damit der Umgang mit einer Praxis aufnötigt, in der strukturell nicht realisiert werden kann, was sie zu sein verspricht. In ihrem Alltag müssen die Pädagogen an Inklusion arbeiten, während sie faktisch Exklusion betreiben. Die Frage lautet: Wie können sie vor anderen und vor sich selbst ihre Entscheidungen pädagogisch legitimieren, wie im Widerspruch handlungsfähig bleiben?

Ist es bereits im Regelunterricht nicht möglich, allen Schülerinnen und Schülern pädagogisch gerecht zu werden, indem individuelle Differenzen, die zu ungleichen Startbedingungen und Chancen des Lernens führen, egalisiert werden, so hat der integrative Unterricht sich in zugespitzter Form demselben Dilemma zu stellen. Auf der einen Seite steht die für Messung von Leistungsunterschieden erforderliche funktionale Gleichbehandlung aller, auf der anderen die kompensatorische pädagogische Intervention als ausgleichende Gerechtigkeit. Man kann nicht alle gleich behandeln und jeden in seiner Besonderheit fördern.

Inhaltlich konkretisiert sich dieses Dilemma mit der pädagogischen Norm der Allgemeinbildung. Mit ihr geht es um das schulische Versprechen „allen alles zu lehren“ (Comenius). Ihre strukturelle Einschränkung erfährt diese Norm bereits durch die mehrgliedrige Struktur des öffentlichen Schulwesens der BRD. Die im „gemeinsamen Unterricht“ reformerisch geforderte integrative Pädagogik stellt nicht nur eine Aktualisierung des uneingelösten Versprechens, sondern seine radikale Ausweitung dar. Nunmehr soll die Integration durch Differenzierung tatsächlich alle Kinder eines Jahrgangs erfassen, die soziale Allgemeinheit der Bildung auch mit denen erreicht werden, deren eingeschränkte Bildsamkeit vordem als gegeben hingenommen wurde. Lernziendifferenzierter Unterricht im „gemeinsamen Unterricht“ soll für eine neue und bessere Qualität der Vermittlung des Widerspruchs sorgen.

Das Programm verweist einerseits auf den konkret-utopischen Anspruch, auf unterschiedlichen Wegen zum selben Ziel zu führen – nämlich zu dem der sozialen Allgemeinheit von Bildung. Andererseits steht es stellvertretend für die Wirklichkeit der notwendigen Anpassung aller Einzelnen an die Anforderungen der bürgerlich-kapitalistischen Tauschgesellschaft. Das von Wilhelm von Humboldt postulierte Ziel, „die Menschheit als Ganze zu verwirklichen“, widerspricht dem Mittel einer institutionellen Zergliederung von Bildung. Es droht in sein krud utilitaristisches Zerrbild verkehrt zu werden: zu selektiver Behandlung zwecks totaler Integration. Dammer betont, dass es womöglich „mentalitätsgeschichtlich kein Zufall“ sei, dass gerade hierzulande so stark auf den moralischen Anspruch der Inklusion gepocht wird, wo die utilitaristisch-eugenische Begründung der „Vernichtung lebensunwerten Lebens“ bereits zu einer grausamen Wirklichkeit geworden ist.

## II

Mit den von mir durchgeführten „klinischen Interviews“ mit Grund- und Förderschullehrerinnen sowie den Integrationshelfern aus dem gemeinsamen Grundschulunterricht wollte ich erfahren, welche Erfahrungen mit dem Programm bereits gemacht wurden und wie dem wohl unvermeidlich eintretenden sozialen Ausschluss bzw. den aufziehenden Unwertgefühlen der nicht wirklich Integrierten entgegengewirkt wird. Wie reagieren die Pädagogen auf eine schulische Praxis, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit unweigerlich Ausschluss produziert?

Die Probanden wurden mit zwei Dilemmaszenarien nach dem Modell der Studien zur Ontogenese der bürgerlichen Kälte (vgl.: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/kaelte.html>) konfrontiert:

*Moritz, ein Schüler mit der Diagnose „frühkindlicher Autismus“ wird im Unterricht durch den Integrationshelfer Hans kompensatorisch unterstützt. Die Förderschullehrerin Kerstin und die Grundschullehrerin Gudrun unterrichten die Klasse in Doppelbesetzung. Zwei Lernhilfeschülerinnen, Sabine und Anna, sind in den Gemeinsamen Unterricht integriert. Des Weiteren stellt das Szenario den Schüler Markus vor, der durch massiv störendes Verhalten auffällt, dem jedoch keine sonder- oder förderpädagogische Betreuung zusteht.*

*Das erste Szenario gibt ein Gespräch zwischen Kerstin, Gudrun und Hans wieder, innerhalb dessen das Problem angesprochen wird, wie mit dem Schüler Markus verfahren werden sollte, der verbal und mittels seines Verhaltens dieselbe individuelle Zuwendung einfordert, die Moritz erhält.*

Zumindest dem sonderpädagogisch geschulten Blick mag ins Auge springen, dass dessen Verhaltensweisen Ausdruck eines legitimen Bedürfnisses sind, auf das pädagogisch bzw. kompensatorisch zu reagieren wäre. Entgegen der Einsicht in die Notwendigkeit einer „heilpädagogischen“ Intervention erscheint es jedoch Lehrenden bereits als unbegründbar, seiner Forderung nachzugeben, zumal für ihn aufgrund des nichtvorhandenen Fördersta-

tus' eine besondere Behandlung, wie sie für Moritz gilt, ausgeschlossen sei. So lehnen auch im Szenario die drei Personen mit unterschiedlichen Begründungen eine bevorzugte Behandlung ab, obschon sie sie mit Rücksicht auf die offensichtlichen Probleme von Markus für notwendig halten. Deswegen soll Markus, anders als Moritz, wie alle anderen normalen Schüler also gleich behandelt werden.

Im zweiten Szenario tritt der Widerspruch zwischen Allgemeinbildungsnorm und funktionaler Lernziendifferenzierung in den Fokus der Aufmerksamkeit und damit zugleich die Angst, über letztere soziale Desintegration zu bewirken:

*Die Lernhilfeschülerin Sabine kann noch nicht korrekt addieren und subtrahieren. Die Frage wird unter den Lehrenden diskutiert, ob es von daher Sinn mache, bei ihr bereits mit dem kleinen Einmaleins zu beginnen oder ob man mit ihr besser so lange Addition und Subtraktion wiederholen und üben sollte, bis sie es versteht, während der Rest der Klasse im Programm weitergeht. Problematisiert wird, wie es auf die anderen Schülerinnen und Schüler wirken könnte, wenn diese mitbekommen, dass nicht alle dasselbe lernen sollen, geschweige denn die gleichen Klassenarbeiten zu schreiben haben.*

In verdichteter Form sei nun darüber berichtet, wie drei von mir interviewte Grund- und Förderschullehrerinnen sowie zwei Integrationshelfer die mit den Szenarien vorgelegten Probleme zum Anlass nahmen, die Weisen ihrer Widerspruchsverarbeitung auszudrücken.

### III

*„Die, ehm, Frage, die ich mir da immer stelle: Muss nicht ein Unterricht auch so zu führen sein, dass man nicht die ganze Zeit neben jedem, also dass jedes I-Kind einen Erwachsenen hat?“* Aus Sicht dieser Förderschullehrerin handelt es sich nicht um einen unauflösbaren Widerspruch zwischen der Norm der Gleichbehandlung und der ausgleichenden Gerechtigkeit, sondern schlichtweg um ein „Luxusproblem“ der Protagonisten des Szenarios. Die Gleichbehandlung sieht sie nicht im Widerspruch zu den Bedürfnissen von Kindern wie Markus. Im Vergleich zu Lern- oder Erziehungshilfeschulen, in denen Unterricht auch ohne die Unterstützung Einzelner durch zusätzliche Hilfskräfte gelinge, ist die personale Ausstattung des Gemeinsamen Unterrichts Auslöser für den unrealistischen Anspruch, jedem schwächeren Schüler eine kompensatorische Unterstützung zukommen lassen zu wollen. Dementsprechend muss auch Gemeinsamer Unterricht „zu führen sein“, ohne dass man der wahnwitzigen Idee verfällt, das dyadische Verhältnis zu Norm und Regel zu machen. Normale schulische Praxis ist der Massenunterricht, in dem die Erziehung des Einzelnen, das heißt seine Anpassung an die schulisch und gesellschaftlich geforderten Verhaltensweisen, den Kern dessen ausmacht, was von den Lehrern zu leisten ist. Mut zur Erziehung – so könnte ihr Motto und Appell an andere Lehrende lauten.

Einzig einem behinderten Kind, dem per Diagnose eine in Relation zu den anderen Schülern ungleich größere Benachteiligung attestiert wurde, steht in ihren Augen eine kompensatorische Hilfestellung zu. Damit markiert sie eine scharfe Grenze zwischen ausgleichender Gerechtigkeit im Sinne individueller Zuwendung auf der einen, und Gleichbehandlung aller in Form erzieherischer Normierung auf der anderen Seite: *„Auch einen Markus müsste man so, ehm, einnormen können, dass er auch zurechtkommt. [...] Also es kann nicht, also, ich finde, in dem Moment, wo man dann sagt: Ok, der Markus stört so sehr, dass er immer jemanden neben sich braucht, hat man eigentlich schon aufgegeben.“*

In energisch abwehrendem Tonfall beschreibt die Förderschullehrerin, wie der Kampf gegen das abweichende Verhalten eines devianten Schülers zu führen ist, selbst wenn manche Schulstunden dadurch zu einer *„Vollkatas-trophe“* werden. Anstatt auf Markus' Bedürfnis einzugehen, schlägt sie vor, ihn solange aus dem Unterrichtsgeschehen zu desintegrieren, bis er gelernt hat, sich den schulischen Verhaltensregeln anzupassen: *„Wenn man dran bleibt und konsequent ist, dann kriegt man auch solche Kinder.“* Gibt man einem einzelnen Schüler in seinen Forderungen nach, so besteht die Gefahr, dass die Dämme brechen und ein jeder einfordert, was ausschließlich Moritz aus nicht abzuweisender objektiver Notwendigkeit zugesprochen wurde.

Indem die Förderschullehrerin für eine notfalls rigide Erziehungspraxis plädiert, die nicht notwendig zu dem von ihr anvisierten Ziel führen muss, löst sie den Widerspruch mit dem Vertrauen in die Möglichkeiten der Erziehung als Erzwingung der Einsicht in die Notwendigkeit auf. So kann man den Voraussetzungen aller gerecht werden. Das geschieht freilich auf Kosten der geäußerten Bedürfnisse, denen wird man im Zweifelsfall durch Abwehr gerecht. Die Wurzel des im Szenario geschilderten Problems erscheint der Lehrerin als die mangelhafte Professionalität der Protagonisten, eben ihr fehlender Mut zur Erziehung. So können eine kompensatorische und eine edukative Praxis nebeneinander koexistieren, ohne dass dabei ein Widerspruch angenommen werden muss.

Im Gegensatz zum Lösungsvorschlag der Förderschullehrerin besteht seitens der Grundschullehrerin keine Notwendigkeit einer erzieherischen Intervention, da die Anzahl der erwachsenen *„Bezugspersonen“* in einer integrativen Grundschulklasse quasi nebenbei die Erziehung der Schüler besorge.

Die körperliche Nähe eines Erwachsenen an einer Tischgruppe, so ihre Erfahrung, beruhigt in ihren Augen die Schüler bereits so sehr, dass der im Szenario geschilderte Konflikt in ihrer Praxis überhaupt nicht auftritt: *„das geht ziemlich gut, allein dadurch, dass sie [die Integrationshelferin] präsent ist an diesem Tisch und auch an diesem Tisch sitzt.“*

Insofern Hans nur *„in der Hauptsache für [...] Moritz zuständig“* ist, kann er auch neben zwei Schülern sitzen und sich – kontradiktorisch – in der Nebensache auch noch mit Markus beschäftigen. *„Möglicherweise“* funktioniert das dann *„relativ gut“*: Ein Restzweifel der Probandin bezüglich des Gelingens bleibt zwar bestehen, jedoch ist das Interesse des einzelnen Schü-



lers gegen die Interessen aller anderen Schüler resp. der Lehrkräfte am reibungslosen Ablauf des Unterrichts, abzuwägen. Man muss schließlich „dem Ganzen jetzt irgendwie gerecht [...] werden“.

Dass in der vorgelegten Situation eine intensivere Betreuung des Schülers Moritz von Nöten ist und somit die Lehrerinnen für Markus eine Lösung finden müssen, wehrt die Probandin ohne sich irritieren zu lassen, ab, indem sie völlig sicher erklärt, dass das in einer Integrationsklasse schlichtweg nicht notwendig sei: „Also wenn es jetzt keine I-Klasse wäre, müsste es die Lehrerin klären, ne.“ Dadurch aber, dass mehrere Erwachsene in der Klasse agieren, kann man die Verantwortung für Markus abtreten, zumal es ohnehin praktisch nicht möglich ist, sich als Grundschullehrerin auf „16 zu konzentrieren, von denen auch einige ein bisschen Hilfe brauchen und Markus halt ganz besonders“. In einer Regelklasse müsste sie notgedrungen versuchen, eine adäquate Lösung zu finden, während ihr die personale Ausstattung einer Integrationsklasse bereits als die Erfüllung aller bislang uneingelösten Versprechen des Regelunterrichts erscheint. Wenn „keine Not am Mann“ besteht, braucht man sie auch nicht heraufzubeschwören: „Das ist jetzt auch die Erfahrung, die ich in diesen acht Wochen gemacht habe. Dass durchaus eben auch Nicht-I-Kinder von unserer Dreierkombination sehr profitieren.“

Sicherlich können zwei Lehrerinnen und ein Integrationshelfer stärker auf die Bedürfnisse mehrerer Schüler eingehen. Jedoch so ideal, wie die Probandin es gerne hätte, erscheint es ihr in ihrer eigenen Konstruktion des „alle profitieren“ selbst schon nicht. So erinnert sie sich an eine Situation aus ihrer Praxis, in der sie bezweifelte, ob es für die Integrationshelferin „tatsächlich möglich wäre“, sich um zwei Schüler zugleich zu kümmern. Entgegen ihres Zweifels beruhigt sie sich jedoch mit ihrem Glauben daran, „dass das ginge“ – der Wunsch ist Vater des Gedankens.

Kompensatorische Praxis finde en passant statt, ohne dass sie dabei auf einen einzelnen Schüler beschränkt bliebe, so dass sie letztlich mit der Norm der Gleichbehandlung bruchlos vermittelt werden könne, da nun jeder profitiere und keiner benachteiligt werde. In ihrem Glauben daran, dass allein durch körperliche Anwesenheit dreier Erwachsener alle Bedürfnisse befriedigt werden können und auf alle Ungleichheiten eingegangen werden kann – ohne speziell pädagogisch eingreifen zu müssen –, idealisiert die interviewte Grundschullehrerin eine Praxis, die faktisch ausschließt, was sie postuliert. Ihr mag das neue Konzept wohl darum als besser erscheinen, weil sie als Grundschullehrerin im Regelunterricht deutlich Schlechteres gewohnt war. Das von der Förderschullehrerin ausgemachte „Luxusproblem“, welches das Verlangen auslöst, über immer mehr personale Ressourcen verfügen zu wollen, anstatt mit den vorhandenen zu agieren und zu reagieren, tritt bei der Grundschullehrerin nicht auf. Sie beruhigt sich mit den vorhandenen besseren Möglichkeiten, die ihr bereits wie eine Erfüllung des pädagogischen Anspruchs erscheinen.

Die interviewte Referendarin erkannte dagegen intuitiv den Widerspruch zwischen kompensatorischer Sonderbehandlung und edukativer, alle gleich

behandelnder Praxis: „*Eigentlich müsste von vornherein klar sein, es gibt hier einfach Kinder in der Klasse, die haben eine besondere Unterstützung, in dem Fall ist es jetzt hier der Moritz und der Integrationshelfer ist für ihn da.*“ – Was eigentlich klar sein müsste, ist eben nicht klar, weil weder ohne Weiteres zu begründen ist, warum mit zweierlei Maß gemessen wird, noch völlig widerspruchsfrei geklärt werden kann, woran sich diese Zweiteilung moralisch festmachen lässt.

„*Es muss halt einfach mal klar sein, es ist halt eben so, ich suche mir Kinder aus, mit denen ich zusammenarbeite und da muss ich nicht erklären, weil der Hilfe braucht, dies und jenes, sondern ich hab mich dazu entschieden, ich hab meine Gründe, die sollte man auch nicht vor der Klasse diskutieren.*“

Ihr Wunsch, mit den Schülern nicht diskutieren zu müssen, wen sie warum zusätzlich unterstütze, enthebt sie jedoch nicht der Rechtfertigung vor sich selbst. Die Tatsache, dass bloß einem Schüler eine permanente Bezugsperson zugeteilt wird, stößt sie auf den Widerspruch zwischen der Vorstellung von einer dyadischen, individuellen Zuwendung und der institutionell verordneten Massenbehandlung in einer Schulklasse. Letztere wird als alternativlose Wirklichkeit akzeptiert: „*Wir können nicht zwanzig Lehrer haben, so dass sich jeder immer nur um einen kümmert und da ist es eben so, dass so ein Markus lernen muss, dass er trotzdem arbeitet.*“

Im Laufe des Interviews verunsichert sie zwar die Möglichkeit, dass auf Markus' individuelle Voraussetzungen vielleicht doch nur adäquat reagiert werden kann, wenn man auch ihm eine permanente Zuwendung zuspricht. Jedoch, so stellt sie fest – auch um sich selbst der Verantwortung zu entheben –, dass es nicht in ihrer Macht liege zu entscheiden, ob zusätzliche personale Ressourcen zugeteilt werden oder nicht.

Außerdem spricht sie sich die diagnostische Kompetenz ab, darüber urteilen zu können, ob Markus aufgrund einer psychologischen oder physiologischen Beeinträchtigung auch objektiv den Anspruch auf eine kompensatorische Hilfeleistung hat: „*Nur wenn, also in meinen Augen, nur wenn da irgendwas festgestellt wird, dass er auch jemanden zur Seite bekommt, ja. Oder vielleicht auch wirklich, so wie sich das anhört, braucht er ja wirklich jemanden ständig um sich, aber da muss man das ja an eine entsprechende Stelle weiterleiten, dass du auch den Anspruch stellen kannst, oder?*“

Die anfängliche Verunsicherung, dass eigentlich klar sein müsse, was nicht klar ist, löst die Referendarin am Ende auf, indem sie sie an die Sicherheit versprechende Diagnostik gleichsam weiterreicht, über die sie freilich nicht verfügt: Wenn Markus' Auffälligkeit „*nur so ein Verhalten*“ ist, dann müsse diesem mit Gesprächen, Ermahnungen und Sanktionen begegnet werden.

Diese Argumentation teilt die Referendarin mit der interviewten Förderschullehrerin. Eine Differenz zwischen beiden besteht allerdings darin, dass letztere ohne zu zögern für eine verschärfte Erziehungspraxis plädiert, ohne noch die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass für Markus ein erhöhter An-

spruch auf individuelle Zuwendung bestehen könnte. Möglicherweise ist es der längeren Praxiserfahrung geschuldet, dass sie zu diesem schnellen Urteil gelangt, weil es ihr als evident erscheint, dass es eben „*nur so ein Verhalten*“ ist, das bloß korrigiert werden muss. Die Referendarin hingegen muss für sich selbst erst begründen, warum zwei einander widersprechende pädagogische Ansätze sich letzten Endes doch nicht widersprechen. Lösen diese beiden Lehrenden den Widerspruch für sich auf, indem sie eine scharfe Trennlinie zwischen kompensatorischer und edukativer Behandlung ziehen, so sieht die dritte im Bunde zwar den Widerspruch darin, dass man dem Einzelnen nicht immer gerecht werden kann, obwohl man es eigentlich sollte – nämlich dann, wenn das „*Gelingen des Ganzen*“ als vorrangig erscheint. Sie unterstellt jedoch, dass durch die personale Ausstattung eigentlich alle Bedürfnisse bedient werden können. Auf diese Weise kann die als defizitär wahrgenommene Praxis als eine bereits bestmögliche idealisiert werden.

Der interviewte Integrationshelfer formuliert den Anspruch, „*allen vier auffälligen Kindern gerecht*“ werden zu wollen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss man aushandeln, „*wer eben was darin übernimmt*“. In Bezug auf Hans stellt er fest: „*Ich gehe davon aus, dass der Hans das gut einschätzen kann. Wenn er dann sagt, dass sein Schützling dann nicht mehr optimal zu, ehm, zu betreuen und zu fördern ist.*“ Im Einklang mit der rechtlich abgesicherten Rolle des Integrationshelfers ist es dessen primäre Aufgabe, das ihm zugeteilte Kind optimal zu betreuen. Die Erfüllung dieses Auftrages darf nicht gefährdet werden. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich wenn die Situation eintritt, dass sein Schützling ohne Hilfestellung eine Aufgabe bearbeiten kann, ist es möglich, sich auch einem anderen Kinde zuzuwenden: „*Wenn man denkt, dass das autistische Kind soweit ist, dann auch selbständiger arbeiten zu können, dann kann man sich natürlich auch anderen Kindern anders zuwenden.*“

Deswegen muss das Problem mit Markus vorrangig von den Lehrerinnen gelöst werden. Der Integrationshelfer schlägt hierfür verschiedene Lösungsansätze vor: zum einen könne man dem Betreuungsnotstand begegnen, indem mit den Lernhilfeschülerinnen in räumlicher und zeitlicher Entzerrung, das heißt als Vorbereitung auf die gemeinsamen Unterrichtsstunden in zusätzlichen Förderstunden bereits eingeübt wird, was sie dann im Unterricht selbstständig zu bearbeiten haben. Damit werden personale Ressourcen frei, um sich Markus verstärkt zuwenden zu können. Zum anderen bedeutet die zusätzliche Zuwendung zu Markus eine „*Gratwanderung*“. Auf seine Bedürfnisaussäuerung darf nicht zu sehr reagiert werden, da das Ziel laute, ihn zu entöhnen und sein Zuwendungsbegehren im „*alltäglichen Ablauf zu relativieren*“. Markus soll nur „*die nötige, aber nicht die permanente und ausschließliche Unterstützung einer Lehrkraft*“ erhalten, denn letztere stellt „*so ne Selektion dar*“, eine Auswahlentscheidung, die nur Moritz zugesprochen werden darf.

Zusätzlich teilt der Integrationshelfer mit, wie er sich um emotionale Distanz von zu viel Zuwendung und Aufnahme von Bedürfnissen der Kinder

bemühen würde: „Und ich denke mir, Souveränität ist ein ganz wichtiger Punkt da drin, also dass man sich davon nicht so sehr vereinnahmen lässt, auch von den Kindern, wie auch immer die drauf sind, ja, sondern dass man immer auch schon guckt, nach den einzelnen Kindern, ja, aber auch nach dem großen Ganzen.“ – Man muss den Einzelnen beachten, aber nur insoweit, dass man nicht Gefahr läuft, die Situation der Klasse und deren Schüler insgesamt aus den Augen zu verlieren. Das zählt als Funktionieren des Klassenunterrichts letzten Endes mehr als der einzelne Schüler. Man darf demnach nicht vollends auf alle Einzelbedürfnisse eingehen, weil dies den Unterrichtsbetrieb ins Stocken geraten ließe.

„Was ich darin auch entscheidend finde ist doch, dass man es jetzt nicht zu dramatisch angeht. Also Auffälligkeiten oder so. Dass man da nicht so heftig reagiert auch. Oder auch nicht übersteigert reagiert und dass man zum einen guckt, was ist in der unmittelbaren Situation möglich, ihm zu begegnen, ja, und was ist in der Zukunft drin. Ja, dass ich dem dann auch schon ein bisschen vorgreifen kann.“ – Die Antizipation einer Zukunft, in der sich das abweichende Verhalten des Schülers in Wohlgefallen aufgelöst haben dürfte, erscheint dem Integrationshelfer als die beruhigende und damit richtige Reaktion. Sie erlaubt ihm bereits in der aktuellen Situation „cool“ zu bleiben, anstatt auf Auffälligkeiten mit übertriebenem Aktivismus zu reagieren.

Der Konflikt wird mittels einer klaren Trennlinie gelöst: Moritz als frühkindlicher Autist habe nun einmal einen Anspruch auf individuelle Zuwendung, anders als die anderen Kinder. Das gilt als feste Größe, auch wenn der Befragte nicht ausschließt, im Rahmen seiner gegebenen Möglichkeiten auch auf andere Schüler und deren Bedürfnisse einzugehen. Solange und soweit diese Möglichkeit jedoch nicht besteht, wird es nichts nutzen, wenn man sich dar-

über aufregt, dass ein Schüler unerfüllbare Ansprüche erhebt. Man muss dann eben Ruhe bewahren.

Die interviewte Integrationshelferin kann sich mit dem im Szenario handelnden Helfer identifizieren. „Für den Hans ist das auch schwierig, je nachdem wie schwierig der frühkindliche Autist eben ist.“ Damit drückt sie wohl auch eine Angst vor Überforderung aus: Sie wehrt den Vorschlag ab, dass sich Hans ebenfalls um Markus kümmern könnte, nicht weil sie darin die Gefahr sieht, dass er dadurch seinen primären Auftrag nicht erfüllen kann, sondern weil – je nachdem wie „schwierig“ der Autist ist – Hans' Aufgabe ohnehin

bereits „schwierig“ genug ist. Deshalb fordert sie Toleranz seitens der Lehrkräfte ein, die ihr zugestehen müssen, dass sie „sich das nicht zutraut“. Aber „das ist halt schwierig“, denn kein objektives Recht deckt ihren subjektiven Wunsch. Ihr ist wohl bewusst, dass sie sich mit dem Zuständigkeitsvorbehalt der Herausforderung zu entledigen versucht, Integration auch in dem Sinne voranzutreiben, dass sie sich nicht mit ihrem Integrationsschüler von den anderen absetzen darf.

Um der drohenden Überforderung, dass ihr die Situation über den Kopf wachsen könnte, entgegenzuwirken, verfällt die Befragte immer wieder auf das Muster, dass Ruhe in die Situation bzw. die Klasse gebracht werden muss: „Um ein bisschen Ruhe reinzukriegen [...], um die Situation so ein bisschen zu entspannen.“ So konstruiert sie auch keine Alternative, in der die Widersprüche als aufgelöst erscheinen können, sondern eine solche fiktive Situation, in der sie keine Angst vor Überforderung mehr zu haben braucht. Ihre Konstruktion beschwört in der kontrafaktischen und überzogenen Unterstellung, dass im normalen Unterricht ansonsten die „Hölle los sei“, absolute „Ruhe“ herbei.

Dabei zeigt sie jedoch ein grundsätzliches Verständnis für den Schüler Markus: „Dann müsste man eben mal gucken, wenn man das erkennt bei dem Schüler, ob man nicht einfach auch mal mit dem Markus reden kann und zu sagen: wenn der, wenn der Moritz gut drauf ist, wenn er des gut kann an dem Tag, und es gibt ne Arbeit dann, und, äh, er des alleine machen kann, kannst du dich neben mich setzen und dann kann ich auch ein bisschen nach dir schauen. Das muss man eben abwägen.“ – In Abwägung der Möglichkeiten und unter Beschränkung auf gewünschte, in der Regel auch nicht unerfüllbare Bedingungen, spricht sie davon, dass es durchaus machbar sei, sich auch um einen anderen Schüler zu kümmern. Weil sie die Bedingungen dafür jedoch nicht in der Hand hat und sie sie allein für den Fall antizipiert, dass das Betreuungskind keinerlei Hilfe benötigt, weil es gerade nicht „schwierig“ ist, bedeutet das Versprechen eine Vertröstung auf einen unwahrscheinlichen Fall.

Aus der Angst vor Überforderung zieht sich die Helferin letztlich auf ihren Spezialauftrag zurück, womit das Gerechtigkeitsdilemma aus dem Blick gerät.

#### IV

Die Aussagen der Befragten zum zweiten Dilemma, zur Verpflichtung auf die Norm der sozialen Allgemeinheit der Bildung, erlauben weitere und tiefere Einsichten in die Ausrichtung der Reaktionsmuster.

„Also, ehm, ich denke, dass Kinder mit nem Förderbedarf damit zurechtkommen müssen, dass ihnen tendenziell Dinge schwerer fallen [...]. Und das, das ist keine schöne Erkenntnis, aber es bringt halt auch nichts, so zu tun, als wenn dem denn nicht so wäre.“ Versucht die Förderschullehrerin in der Auseinandersetzung mit dem Dilemma anfangs noch, die Differenz zwischen

Kindern mit und ohne Förderbedarf zu bagatellisieren, indem sie formuliert, dass Förderschüler einfach nur länger bräuchten, um die Unterrichtsinhalte zu begreifen, so kommt sie bald zu dem Schluss, dass es sich doch um einen Unterschied ums Ganze handelt. Dies ist „keine schöne Erkenntnis“ und führt unweigerlich dazu, dass man differenzieren muss, denn es können nicht alle das Gleiche lernen – zumindest nicht zur gleichen Zeit. Jeder Versuch, diese Einsicht zu ignorieren, erscheint ihr als sinnlos und wäre auch für Sabine, die Betroffene im Szenario, keine Hilfe.

Da dies nicht nur für die Pädagogen, sondern auch für die betroffenen Schüler keine schöne Einsicht ist, schlägt die Lehrerin verschiedene Möglichkeiten vor, wie diese zu vertrösten sind, auch um die unschöne Erkenntnis in eine schönere zu überführen: „Da würde ich eher zusehen, dass ich diese Kinder stärke, in-, indem ich ihnen vermittele, dass sie ganz viele tolle Eigenschaften haben in anderen Bereichen. Ja, und dass das nicht irgendwie ihre Schuld ist und dass sie damit dann auch nicht irgendwie weniger wert sind.“

Man kann in ihren Augen Projektarbeiten mit verschiedenen, nach Schwierigkeit abgestuften Tätigkeitsbereichen durchführen, so dass auch die Ergebnisse der Schwächeren „etwas wert“ werden, sie damit zum Gesamtergebnis einen Beitrag leisten. Das behinderte Kind ist demnach nicht mehr oder weniger wert, es schaffe ebenfalls Werte, selbst wenn diese doch von geringerem Wert sind. In diesen Ideen meldet sich die Praxis der schlechten Arbeitsteilung an, die Perspektive auf den späteren Job in der Behindertenwerkstätte.

Zwar wolle die Befragte versuchen, auch mit einer schwächeren Schülerin das für alle angestrebte Ziel zu erreichen; wenn das aber nicht gelingt, ist das auch nicht weiter schlimm, denn „jeder hat so sein Handicap“: Alle Menschen verbindet, dass sie nicht ohne Fehler sind.

Bezogen auf ihren eigenen Unterricht berichtet sie von konsekutiv aufeinander folgenden Themenheften, die alle Schüler durchzuarbeiten haben, ohne dass alle am Ende des Schuljahres alles daraus bearbeitet und verstanden bzw. gelernt haben müssen. Zumindest ist mit dieser Methode des einzelnen Einübens bei gleichzeitiger, gemeinsamer Einführung neuer Themen im Sitzkreis abgesichert, dass die langsameren Schüler wenigstens „im Sitzkreis schon einmal gesehen haben“, was sie noch nicht lernen konnten, weil sie so weit nicht kamen.

„Da kommen vielleicht noch dumme Sprüche von dem einen oder anderen, aber spätestens nach einem Jahr ist das eigentlich auch gegessen, hm hm. Da wissen alle wie's läuft. Ehm, deswegen würde ich das jetzt nicht als, als so ein Problem empfinden.“ Das, was sie zu Beginn als „unschöne Erkenntnis“ bezeichnete, wird im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Problem als normativ richtige Normalität akzeptiert und ruft keinen Protest mehr hervor, auch nicht in Form von „dummen Sprüchen“, die noch als Hinweise auf die defizitäre Praxis zu deuten waren.

Am Ende bleibt, dass jeder Mensch anders und das auch gut so ist. – Die gut gemeinte Idealisierung kassiert im Modus der Pseudoindividualisierung

und der wertfreien anthropologischen Setzung von Differenz das Ideal der sozialen Allgemeinheit von Bildung ein.

Äußert wiederum die Grundschullehrerin zu Beginn des Interviews ihre Verwunderung darüber, dass das Defizit Sabines nicht früher bemerkt wurde, zumal sie wohl noch „völlig überfordert“ gewesen ist, so untersucht sie diese Merkwürdigkeit jedoch nicht weiter. Evident scheint die Überforderung wohl erst in dem Moment gewesen zu sein, da eine neue Stufe mathematischen Verständnisses angebahnt werden sollte, in dem es einem dann „wie Schuppen von den Augen fällt“, dass ein Kind die Voraussetzungen dafür nicht erfüllen kann: Das unerfüllte Versprechen des Massenunterrichts wird virulent an Stellen des Übergangs. Dies sei zwar „merkwürdig“ – mehr aber auch nicht.

„Und dann sehe ich das so, dass es dir darum geht: sollen alle Kinder das Gleiche lernen oder nicht?“ Distanziert sich die Lehrerin mit dieser Metafrage von der normativen Bedeutsamkeit des Konflikts für die eigene Praxis, so benennt sie dennoch den Anspruch der Norm allgemeiner Bildung. In der abwehrenden Haltung drückt sie aus, dass es im Unterricht augenscheinlich um weitaus weniger geht, auch wenn man versucht, an diesem Anspruch festzuhalten: „Natürlich versucht man es im ersten Schuljahr möglichst intensiv zu fördern, aber es funktioniert definitiv nicht bei allen Kindern.“

Letzten Endes liegt der Grund für das Scheitern der Vermittlungsversuche der Norm mit der Praxis nicht bei den Lehrkräften, er ist stattdessen auf Seiten der Schüler zu finden: Würde man den Punkt fixieren können, der die jeweilige Grenze der Bildsamkeit bei jedem Einzelnen markiert, so müsste man nicht an der unrealistischen Vorstellung festhalten, dass man jedem alles beibringen könne. Schlechterdings lässt sich dieser Grenzpunkt aber nicht festlegen, so dass man sich die Frage stellen muss: „Nur wie lang will man das dann machen?“ Wann kann die kompensatorische Förderung enden, wenn sie ohnehin nicht fruchten wird? Wann soll man damit beginnen, den Kindern technische Fähigkeiten an die Hand zu geben, damit sie sich „irgendwie so durchs Leben retten“ können?

Fiktiv wird ein Punkt gesetzt, ab dem es bei manchen Kindern nicht mehr möglich ist, ein wirkliches Verständnis für Mathematik zu wecken. Mit und hinter ihm genügt es, den abgehängten Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, sich mit dem durchbeißen zu können, was sie noch können: etwa indem sie wenigstens einige wenige Aufgaben lösen, um „dann doch eine leidliche, leidliche Note irgendwie hinzukriegen in ner Arbeit“.

Der ominöse Punkt bleibt nicht nur unbekannt, sondern auch eine Art Tabu: „das ist jetzt was, was ich in keiner Weise irgendwie beurteilen kann.“ Mit dieser Steigerungsformel von Unwissen wird sowohl die Not der Suche nach ihm wie auch die Angst einer falschen Festlegung gemeint sein. Insofern blieb auch ihre Widerspruchsauflösung eine bloß virtuelle: Der Punkt, der als Vermittlung zwischen Norm und Funktion fungieren soll, changiert zwischen beiden Polen, zwischen Über- und Unterforderung.

Während dagegen die Referendarin den emphatischen Anspruch, allen alles zu lehren, beschreibt, wertet sie ihn als unrealistischen Irrglauben ab. Da

ihr jedoch eine krude Orientierung an der Funktion der Schule als Anstalt der Selektion als unmöglich erscheint, wird die Täuschung über die Verhältnisse zu einer unumgänglichen Notwendigkeit; denn schließlich wolle man in einer Integrationsklasse Ausgrenzung vermeiden: *„Man denkt immer, alle machen das Gleiche oder alle sind auf dem gleichen Stand, was ja ein großer Irrglaube ist, und ja, also ich glaube, das ist ja grundsätzlich das Problem, was es immer gibt, zwischen, also man will differenzieren, man muss, bestimmte Kinder brauchen vielleicht etwas Leichteres als andere Kinder und das Problem, man will sie ja nicht ausgrenzen, ne.“* Individualisierung mittels sozialer Ausgrenzung oder aber Integration als objektiv unmöglicher inhaltlicher Gleichschritt lassen sich schlechterdings nicht vermitteln: *„es gibt glaube ich gar keine richtige Lösung dafür.“*

Dennoch versucht sie, verschiedene Lösungen für das Problem zu finden, die ihr jedoch selbst als widersprüchlich erscheinen, weshalb sie logisch folgert: *„In einer Klasse, in der differenziert gearbeitet wird, und entsprechend dem Lernstand der Kinder, muss es eben auch selbstverständlich sein, dass man eben nicht das Gleiche macht.“* Entgegen der Möglichkeit, nun für eine systemsprengende radikale Differenzierung zu plädieren, wie sie sich aus dem vorhergegangenen Zitat hätte ableiten lassen können, stellt die Befragte sich systemimmanent auf die Seite der Selektion als Notwendigkeit, indem sie zu einem Vorteil für alle erklärt, dass nun, nach Preisgabe der Norm des „allen alles“ *„bei jedem Kind ein Lernerfolg sichtbar“* gemacht werden kann. Dabei muss nicht mehr darauf Rücksicht genommen werden, dass jeder alles lernt. Statt der sozialen Allgemeinheit der Bildung geht es ihr um „Effektivität für alle“ als je unterschiedlicher Fortschritt im Lernen. Der erfüllbare Anspruch des gemeinsamen Unterrichts basiert auf der Anerkennung der Differenz der Kinder, ihrer unterschiedlichen Bildsamkeit.

Von da an kann sie zu Instrumenten greifen, die faktisch der Selektion dienen: differenzierte Klassenarbeiten, schulformbezogene Zeugnisse und Nachteilsausgleich. Das erscheint ihr als Erfüllung des Anspruchs „radikal“ zu individualisieren. Die Sozialtechniken avancierter Grundschulpädagogik – Stationenarbeit, Lerntheken etc. – ermöglichen ihr überdies, für sich den Eindruck zu gewinnen, dass es möglich ist, Gemeinsamkeit und Individualisierung normativ richtig miteinander vermitteln zu können.

Bezeichnet die Referendarin die Situation zu Anfang noch als *„ganz, ganz schwierig“*, so löst sie das Dilemma im Verlaufe des Interviews im Sinne der systemimmanenten Lösungsmöglichkeiten auf: *„Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere.“*

Auch der Integrationshelfer meint, dass es ein unabweislicher Fakt ist, dass Kinder bzw. Menschen im Allgemeinen unterschiedlich sind: *„Ja. Man hat lernstarke und lernschwache Kinder.“* Deshalb erscheint ihm als unausweichlich, dass es zu Differenzen in den Lernständen kommt, was jedoch nicht dazu führen muss, *„dass Kinder ausgegrenzt werden“*. Trotz ungleichem Bildungsstand ist es möglich, Kinder sozial zu integrieren, weil schuli-



sche Leistungen allein nicht bewirken, dass Kinder sich nicht als Gleiche ansehen: „Also dass es da wirklich auch zu Kluften kommt, was eben so diese schulischen Leistungen angeht, ja. Und es dennoch nicht dazu führen muss, dass Kinder ausgegrenzt werden.“

Zwar will er daran festhalten, mittels verschiedener Fördermaßnahmen den schwächeren Kindern das zu vermitteln, was der normale Unterricht ihnen nicht vermitteln konnte. Irgendwann werden diese Maßnahmen greifen, jedoch „wenn nicht, dann eben nicht“. – Es gibt aus seiner Sicht keine Alternative, denn man kann nicht erzwingen, dass ein Kind etwas lernt, was es aufgrund seiner individuellen Voraussetzungen nicht lernen kann. Aus Sicht des Befragten ist dies aber auch nicht weiter schlimm: Man muss sich damit abfinden und damit beginnen, die vorhandenen Fähigkeiten des Kindes zu fördern und zur Reife zu bringen. „Ja, also das zu sagen, ehm, man guckt dann auch schon jetzt so dann in den letzten Schuljahren, sie da in Praktiken reinzugeben, ja so, oder auch in der Schule gibt es dann entsprechende Angebote, ja, wo sie dann da mehr so das Praktische, Handwerkliche, mehr da rangeführt wird, ja, als weiterhin so das Theoretische zu forcieren.“

Die Differenz wird als unabänderliche hingenommen und im Einklang mit dem selektiven Schulsystem akzeptiert der Befragte, dass höhere Bildung bloß den theoretisch Versierteren zugedacht werden kann, während bei „praktisch bildbaren“ Schülerinnen wie Sabine eben die praktischen Fähigkeiten ausgebildet werden müssen.

„Dass halt nicht alle Menschen gleich sind, dass das auch ein ganz klare, äh, äh, ganz klare Wertung bekommt, darin, wie gesagt, nicht besser und nicht schlechter. Dass da dieser Konkurrenzgedanke, ja, im Grunde, äh, schon ganz außen vor gelassen wird.“ – Entgegen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, die Scheidung zwischen schlechter und besserer, höheren und niederen Verdienstgruppen sowie das Konkurrenzprinzip bestimmend ist, idealisiert der Integrationshelfer die Trennung so, als seien Konkurrenz und die unterschiedliche Wertigkeit der vollbrachten oder vollbringbaren Leistungen bereits überwunden. Sein Wunschbild negiert die objektiven Folgen der Ungleichwertigkeit der schulischen Lernergebnisse, wie auch deren innerschulische Herstellung.

Bereits zu Beginn des Interviews drückt die Integrationshelferin den Widerspruch aus, nach dem Ausgrenzung von Integrationskindern innerhalb einer Integrationsklasse entgegen dem Anspruch auf Integration durchaus stattfindet. Dies auszusprechen stellt, wie auch ihre Ausdrucksgestalt zeigt, einen Tabubruch dar: „Also, eh, mit dem Ausgrenzen ist das ja natürlich immer so eine Sache bei Integrationskindern mit Lernhilfe in der Klasse.“

Aus der Not heraus, nicht zu wissen, wie ein qualitativ anderer, das heißt im Sinne der pädagogischen Norm besserer Unterricht aussehen kann, entwickelt die Probandin verschiedene Strategien zur eigenen Täuschung über den falschen Zustand. So sei beispielsweise Sabine dahingehend in den Unterricht zu integrieren, „dass sie das Gefühl hat, sie macht schon auch

*Aufgaben wie die anderen und, ehm, ja.*“ Die Intention der Probandin, die sich des Leidens der abgehängten resp. ausgegrenzten Schülerin durchaus bewusst ist, ist es, dieses Leiden zu mildern.

„*Das klingt so einfach, ist aber wahrscheinlich schwierig umzusetzen.*“ Da im Laufe der Zeit der Unterschied zwischen Förder- und Regelschülern immer größer und damit auch sichtbarer wird, ist es wichtig, den schwächeren Schülern beizubringen, mit ihrer Frustration umgehen zu können, so dass ihre Erfahrungen nicht zu einer Lähmung oder gar zu Selbstverachtung führen.

Die Probandin sieht keinen anderen Weg als den, „*gefühlte Gemeinsamkeit*“ herzustellen. So lässt sich vermeiden, dass das Selbstwertgefühl der Zurückgelassenen nicht noch zusätzlich belastet bzw. gebrochen wird. In der Ausweglosigkeit wird ihr die Idealisierung zum wenig überzeugenden Mittel zum Zweck, sich über die falsche Praxis hinwegzutrusten: „*Ja scheiße. [...]* Das ist leider der harte Alltag eben.“

## V

Gemeinsamer Unterricht ist – das zeigen alle Interviews – durch die nicht abweisbare Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen der Schüler geprägt. Das Bewusstsein der dort tätigen Pädagogen enthält das Wissen um die Notwendigkeit, innerhalb eines im Regelfall die Schüler gleich behandelnden Unterrichts kompensatorisch tätig zu werden, das heißt vor allem die Inhalte differenziert vermitteln zu müssen. Die Schüler sind dann unterschiedlich zu behandeln, um sie auf das gleiche Niveau des Wissens bringen zu können. Die institutionellen Rahmenbedingungen zwingen dazu, die Einsicht in diese Notwendigkeiten als praktische Unmöglichkeit zu verarbeiten. Es fehlt mithin ein Modus der Integration durch Differenzierung, der alle Schüler erfolgreich werden lässt. Stattdessen verlangt das bestehende System der Leistungserbringung mit dem Vergleich der Schüler im Wettbewerb eine Integration durch Differenzierung, die gegen ihre pädagogische Intention Selektion bewirkt. Die Interviews demonstrieren anschaulich die Muster, mit denen die daraus resultierenden Widersprüche weggearbeitet werden, am besten so, dass sie als solche gar nicht mehr wahrgenommen werden. Das gelingt oder misslingt in unterschiedlicher Weise.

Das Gerechtigkeitsdilemma beschrieb den Widerspruch zwischen einer subjektorientierten, kompensatorischen pädagogischen Praxis und der funktionalen Gleichbehandlung aller. Erkannten alle drei Lehrerprobandinnen den Widerspruch zwischen beiden Anforderungen, so vermittelten sie ihn mittels einer ihn abblendenden Wahrnehmung der Bedarfe der Schüler. Unterstützt durch die sonderpädagogische Diagnose konnten sie die wahlweisen Zuweisungen der Ungleichbehandlung (Moritz) wie auch der Gleichbehandlung (Markus) legitimierten. Dafür mussten sie freilich das wahrgenommene Andere des Problems von Markus soweit normalisieren, dass es keiner besonderen Behandlung mehr bedarf, sondern nur noch konsequenter Erziehung zur Einpassung. Deren Scheitern wird dabei billigend in Kauf genommen.

Für die Förderschullehrerin und die Referendarin war es gleichwohl möglich, die grundsätzlichen Bedarfe eines anderen Schülers anzuerkennen wie auch das dyadische Betreuungsverhältnis zu befürworten. Aber das produzierte lediglich eine abstrakte Kompromissbildung. Markus, der – so zumindest die Referendarin – aus pädagogischen Gründen ebenso Anspruch auf eine besondere Betreuung haben könnte, wurde von den Kolleginnen vor allem als Fall für eine verschärfte Erziehungspraxis wahrgenommen, die paradox genug als bewusste Exklusion in Szene gesetzt wurde. Die Grundschullehrerin sah dagegen keine Notwendigkeit für eine solche Behandlung, da sie ohnehin davon ausging, dass im Gemeinsamen Unterricht jeder Schüler von der Dreierbesetzung profitieren würde. Sie schloss zwar nicht aus, dass in manchen Situationen der Anspruch auf Kompensation gegen das Interesse des Ganzen abgewogen und eingeschränkt werden müsse, sah das allerdings nicht als Anlass, die Praxis insgesamt als widersprüchliche zu bezeichnen.

Das Allgemeinbildungsszenario sollte den Blick auf den Widersinn einer undifferenzierten, entsubjektivierten Auffassung von Unterricht im Gleichakt lenken und weckte zumindest bei der Referendarin für einen Augenblick das Bewusstsein von der Notwendigkeit einer radikal differenzierenden Erziehungs- und Bildungspraxis. Die Reaktionen der anderen Probandinnen zeigten jedoch, dass sie unter dem Druck der institutionellen Voraussetzungen zuwendungsintensive Differenzierung auf der Basis der spezifischen Lernvoraussetzungen nur bei den Integrationsschülern befürworten. Für die anderen Schüler urteilten sie auf der Basis eines latenten Einverständnisses mit der Funktion der Selektion. Dagegen wurden, weil das Bekenntnis zur Selektion erst recht im gemeinsamen Unterricht als unhaltbar erschien, irrealer Vorstellungen wie die artikuliert, mit Hilfe einer unbestimmten Prolongierung des Lernzeitraums die schwächeren Schüler wieder an den Lernstand der Klasse heranzuführen. Idealisierte Vorstellungen über probate Methoden schaffen die Illusion, durch Projektarbeiten, Wochenpläne, Lerntheken oder andere technische Verfahrensweisen der Grundschulpädagogik, Ausgrenzung vermeiden zu können. Diese Postulatspädagogik wirkt wie ein Kitt für das widersprüchlich auseinander Driftende, als wäre mit ihr richtiges Handeln im Falschen möglich. Der Versuch, das Dilemma jenseits des Entweder-Oders aufzulösen, indem es auf die Schüler und die Grenzen ihrer Bildbarkeit quasi biologisch projiziert wurde, scheiterte an der Unmöglichkeit, diese Grenze der Bildbarkeit zu fixieren. Die Biologie ist damit nur noch Fluchtpunkt für die Erklärung des Scheiterns der pädagogischen Bemühungen.

In der Unmöglichkeit, zwischen Norm und Funktion vermitteln zu können, eröffnete sich letztlich der Weg, eine wahre Einsicht zur Apologie des Falschen zu missbrauchen: dass nämlich alle Menschen unterschiedlich, aber deshalb nicht mehr oder weniger wert seien. Bezeugt doch die schulische wie auch die gesellschaftliche Wirklichkeit, dass Leistungen durchaus als schlechter oder besser, wertvoll oder wertlos, beurteilt werden, so täuscht die Anerkennung der „Diversität“ über die Missachtung der Schwächeren im Bereich der gesellschaftlichen Reproduktion hinweg.

Integration stellt in der Perspektive der Praktiker einen Versuch dar, zusammenzuführen, was noch nicht zusammen gehört, solange die gesellschaftlichen Bedingungen anderes aufnötigen. Integration kann im Bewusstsein der Handelnden mehr oder weniger nur durch Besonderung, das heißt Desintegration erfolgen. Das Mittel der Integration ist im Konfliktfall gegebenenfalls sogar Exklusion. Während Moritz seinen Betreuer bekommt, wird Markus mit dem Pult vor die Wand gesetzt, um dort allein gelassen zu lernen, was er tun muss, damit er wieder in die Klasse integriert werden kann.

Die Verarbeitungsstrategien der Integrationshelfer zeigten, dass sie ihre primäre Aufgabe darin sehen, ihren jeweiligen Integrationsschüler zu betreuen. Wurden dabei auch die Bedürfnisse anderer Schüler erkannt, so ließen sie sich zugleich mit Bezug auf die rechtlich verankerte Aufgabe zurückweisen oder bis zu einem fiktiven späteren Zeitpunkt zurückstellen. Im Gegensatz zu den Lehrkräften befinden sich die Integrationshelfer in der gewissermaßen „exklusiven“ Position, sich dem Gerechtigkeitskonflikt unter Berufung auf ihre Aufgabenstellung entwinden zu können. Doch diese „Exklusivität“ ist bezeichnend für den Widerspruch zwischen der institutionellen Aufgabe und dem emphatischen Anspruch, als Helfer der Integration letztlich doch „aller zu allen“ zu dienen. Das Besondere wird zu einem zu Besondernden (Moritz) und Auszugrenzenden (Markus) innerhalb einer Praxis, in der für alle normalen Schüler etwas anderes gilt, nämlich dass sie sich ohne eine kompensatorische Hilfestellung „durchbeißen“ müssen. In Bezug auf die Regeln der Schule bedeutet das, den Anspruch auf die Anerkennung der eigenen Individualität zumindest soweit aufgeben zu müssen, bis man sich den erwarteten Verhaltensmustern angepasst hat.

Es erscheint mit den aufgewiesenen Reaktionen der Pädagogen mehr als fraglich, ob die augenscheinliche Besserbehandlung eines Integrationsschülers dem Zwecke dienlich ist, ihn als Gleichwertigen in die Klassengemeinschaft zu integrieren, zumal überdies, wie es das Interview mit der Integrationshelferin bezeugte, sogar die Tendenz zu bestehen scheint, die Besonderung durch zusätzliche Abkapselung auch noch zu verstärken – mag dies aus Angst vor Überforderung geschehen oder aber im Wissen um die pädagogische Notwendigkeit eines Schonraums innerhalb einer der Entwicklung des Integrationsschülers nicht nur förderlichen schulischen Umwelt.

In Bezug auf das Allgemeinbildungsszenario ließen sich zwei divergierende Reaktionsmuster rekonstruieren. So idealisierte der Integrationshelfer die faktisch falsch verlaufende Praxis als richtige, indem er eine die Bedingungen der Wirklichkeit negierende Vorstellung von der Gleichwertigkeit aller Subjekte und ihrer Tätigkeiten proklamierte. Nur indem er die Wirklichkeit für sich so umdeutete, als sei der Idealzustand einer versöhnten Gesellschaft bereits hergestellt, konnte er den Widerspruch überbrücken, dass es in Schule nicht gelingen mag, dem Anspruch gerecht zu werden, allen alles zu lehren. Mit seiner Vorstellung operierte er im Glauben an die bessere Gesellschaft, in der die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit gar vermittelt durch eine „inklusive“ Schule bereits aufgehoben werde.

Die interviewte Integrationshelferin hingegen machte aus der Not eine Tugend. Im vollen Bewusstsein des Bruchs mit der Norm, erschien es ihr als ausweglos, auf diesen mit Vertröstungen und Beschönigungen zu reagieren, um damit gesellschaftlich und institutionell verursachtes Leiden zu mildern. Da es ihr als evident erschien, dass der emphatische Anspruch von Integration unerfüllt bleiben muss, solange ihr Mittel Desintegration ist, wusste sie keinen anderen Ausweg zu denken als den, wenigstens „gefühlte Integration“ zu verwirklichen – dies jedoch mit dem Beigeschmack, dass dieses Gefühl notwendigerweise ein trügerisches bleiben muss. Auch ihr Bewusstsein von der Widersprüchlichkeit muss letzten Endes ein eingeschränktes bleiben, zumal sie ihre Funktionsfähigkeit nicht einbüßen darf, will sie nicht selbst innerhalb des Tausches von Arbeitskraft gegen Lohn wertlos werden. Umso bemerkenswerter, dass sie zumindest im Normbereich der Allgemeinbildung allein ein Bewusstsein davon aufrechterhielt, dass noch nicht ist, was gemäß des Anspruchs der Integration eigentlich bereits sein sollte.

Insgesamt lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen der Interviews schließen, dass Integrationshilfe so lange ausschließlich dem Zwecke der Integration in die Funktionszusammenhänge dient – nicht aber ihrem emphatischen Anspruch, eine wahre „Gemeinschaft der Verschiedenen“ zu realisieren –, als sie eben in genau den Zweckzusammenhang eingebunden bleibt, den sie eigentlich transzendieren möchte. Mag der Gedanke tautologisch klingen, so drückt er jedoch genau die Dialektik von Individuum und Gesellschaft, von Besonderem und Allgemeinem aus, in deren unversöhnter Widersprüchlichkeit auch Integration sich bewegt. Weg und Ziel der Integration sind unvereinbar mit den Bedingungen verstrickt, innerhalb derer sie sich zu realisieren trachten.